



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

La escuela segregada en la España del cambio de siglo XIX-XX y las primeras reacciones críticas: Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán

**Sex-segregated school in Spain in the change of
century XIX-XX and the first critical reactions:
Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán**

Alumna: Marta López Pereda

Especialidad: Geografía, Historia y
Filosofía

Director: Carlos Nieto Blanco

Curso académico: 2014-2015

Fecha: Septiembre 2015

Índice

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	p. 2
I. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	p. 5
II. OBJETIVOS.....	p. 8
III. DESARROLLO DEL TEMA.....	p. 9
1. El papel de la mujer en la sociedad española del siglo XIX.....	p. 9
2. Mujer y educación en el siglo XIX. El nacimiento de la escuela segregada.....	p. 16
3. La lucha por una educación igualitaria. El caso de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán.....	p. 29
3.1 Concepción Arenal (1820-1893).....	p. 32
3.2 Emilia Pardo Bazán (1851-1921).....	p. 35
IV. CONCLUSIONES.....	p. 40
V. BIBLIOGRAFÍA.....	p. 42
ANEXO.....	p. 48

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

La incorporación de la mujer al sistema educativo ha sido un camino largo y tortuoso. Tradicionalmente, han existido siempre amplias resistencias a la educación de las niñas que han mantenido las tasas de escolarización femeninas por debajo de las masculinas, especialmente en cuanto a lo que a los estudios superiores se refiere. Sin embargo, en los albores del siglo XXI el panorama ha cambiado sustancialmente. En la actualidad, la tasa de participación femenina en los distintos niveles no sólo se ha equiparado a la de sus compañeros, sino que incluso la ha superado. En el curso 2008/2009 las mujeres representaban el 55% del alumnado de bachillerato, el 47% de los ciclos formativos de grado medio, el 51% de los ciclos formativos de grado superior, el 54% del alumnado universitario, el 53% de los estudiantes de máster oficial y el 52% de estudios de doctorado (García Lastra, 2010: 123-138). Además, las jóvenes obtienen mejores resultados académicos que los chicos, su tasa de idoneidad es mayor y son mejor valoradas por sus tutores.

En virtud de estos datos podría parecer que la igualdad de oportunidades entre chicas y chicos ya se ha logrado en el mundo educativo. Sin embargo, un análisis más detallado permite comprobar que aún queda mucho por avanzar en este sentido. La escuela mixta ha unificado los currículos, los espacios, las aulas y el profesorado para las niñas y los niños. Sin embargo, esta escuela resulta aun insuficiente para llegar a una forma de educación que ponga en el mismo plano de importancia a chicos y a chicas. La escuela mixta no tiene representación paritaria, no utiliza lenguajes incluyentes y no estudia la realidad de los dos sexos en interacción. La inmensa mayoría de los libros de texto tienden a exhibir una versión androcéntrica del saber y del mundo, menospreciando el protagonismo de las mujeres en la sociedad y su contribución al conocimiento cultural y al progreso humano (Lomas, 2002: 193-222). Como mucho, se ha conseguido que en algunos libros de texto aumente un poco su presencia en las ilustraciones y que en los márgenes o en capítulos aislados aparezca alguna referencia a escritoras, políticas, creadoras o sabias. Una medida a todas luces insuficiente.

Además, como señala García Lastra (2005), en el mundo educativo sigue produciéndose una doble segregación: horizontal y vertical. La segregación horizontal se correspondería con su presencia mayoritaria en determinados tipos de estudios (magisterio, enfermería, etc.) y minoritaria en otros (ingenierías y carreras técnicas), tradicionalmente asignados a hombres y mujeres, y la vertical con la escasa representación de mujeres en las posiciones más altas del mundo educativo.

En vez de contribuir a reproducir y legitimar esa mirada androcéntrica del mundo, el sistema educativo debe contribuir a superar las expresiones sexistas reproducidas entre generaciones, asumiendo que entre los grandes retos a los que se enfrentan los ciudadanos y las ciudadanas del siglo XXI se encuentra, sin lugar a dudas, la igualdad de género. En este sentido, la formación del profesorado en el problema de las desigualdades de las mujeres desde una perspectiva de género ha sido una asignatura pendiente en nuestro país, tanto en lo referido a la formación inicial como a la formación permanente (Instituto de la Mujer/Red2, 2004). Esta formación inicial y permanente en igualdad ha de ser sin embargo un principio rector en la lucha contra las desigualdades. Es por ello que, no sólo consideramos pertinente, sino absolutamente esencial traer a colación un tema como éste en un Trabajo de Fin Máster como el que aquí se presenta.

De acuerdo con este planteamiento, pretendemos con nuestro trabajo contribuir en la medida de lo posible a la creación de un clima de sensibilidad que acerque a todos aquellos que piensen dedicarse a la educación a esta cuestión. De las distintas formas en las que podíamos contribuir a este propósito, hemos optado por presentar un trabajo de investigación histórica con el objetivo de ahondar en las raíces históricas que explican y permiten comprender esta situación de desigualdad. Por ello, profundizaremos en el estudio de la escuela decimonónica por considerar que es éste y no otro el momento en el que surge y se consolida el sistema de escuela segregada cuyas consecuencias, en mayor o menor medida hemos venido arrastrando

hasta la actualidad¹. Se trata por tanto de un trabajo historiográfico de carácter crítico, que pretende proporcionar al lector una serie de claves que sirvan para comprender uno de los principales problemas que afectan a la escuela de nuestros días, el sexismo.

Coincidiendo con la afirmación de Bosch y Ferrer,

la historia debe servir para entender el presente, pero muy especialmente para poder diseñar un futuro mejor; sólo cuando sabemos de dónde venimos podemos decidir hacia dónde queremos ir (Bosch y Ferrer, 2003: 133).

Es por ello que consideramos que para un docente en formación –como somos los alumnos de este Máster- antes de emprender cualquier tipo de acción resulta fundamental conocer y comprender cómo hemos llegado hasta aquí. Afortunadamente, este tipo de orientaciones disciplinares han dejado de ser vistas como algo menor, como un mero baño cultural o un añadido erudito, valorándose actualmente como conocimientos a los que hay que abrir un espacio, útiles para el ambicioso objetivo de formación que toda docencia lleva implícito (Flecha, 2007a). Aportemos pues nuestro granito de arena a este objetivo.

El cuerpo del trabajo ha sido estructurado en tres apartados diferenciados. En el primero de ellos se analiza de forma general la situación de la mujer en el siglo XIX. Se trata de un apartado de contextualización, en el que se pretende profundizar en la imagen que la sociedad tenía de la mujer, prestando especial atención al papel que supuestamente le tocaba desempeñar en la sociedad. En este apartado analizaremos pormenorizadamente el ideal de domesticidad creado por la sociedad burguesa, haciéndonos eco de las teorías que médicos, psicólogos, filósofos y pedagogos elaboraron en torno a la mujer. El análisis de este contexto será

¹ Para una visión más amplia del largo proceso de incorporación de las mujeres al sistema educativo recomendamos la lectura de Calvo Salvador A., Susinos Rada, T. y García Lastra M. (2009). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, (354), pp. 549-573 así como la versión más extensa y completa del mismo García Lastra, M., Calvo Salvador, A. y Susinos Rada T. (eds.) 2008. *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid: Narcea.

fundamental para comprender la conformación y el desarrollo del sistema educativo en nuestro país.

En el segundo capítulo nos ocuparemos de la educación de la mujer durante el siglo XIX y los primeros momentos del XX. En este apartado analizaremos la incorporación de la mujer al sistema educativo, a través de un breve repaso por las distintas leyes educativas. Asimismo, nos encargaremos de analizar cómo el ideal de mujer imperante en la sociedad, analizado en el apartado anterior, legitimó el establecimiento de una escuela segregada, diferente para niños y niñas. Finalmente, veremos en qué consistió exactamente esa educación diferenciada a través del análisis de los distintos manuales escolares con los que las niñas españolas se educaron a durante el siglo XIX y buena parte del XX.

Por último, en el capítulo número tres, nos ocuparemos de analizar las resistencias que se alzaron contra ese sistema dominante, que si bien fueron minoritarias, merecen ocupar un lugar de honor en la historia de la educación española. No es posible analizar la historia de la educación femenina sin hacer referencia a estos movimientos que surgieron casi paralelamente a la consolidación del propio sistema educativo, pues en caso contrario estaríamos corriendo el riesgo de caer en un falso victimismo. Las resistencias fueron pocas, pero existieron. Concretamente, en este trabajo optaremos por dar protagonismo a las propias mujeres, tradicionalmente vistas como meros agentes pasivos, pero cuya labor se está revalorizando en los últimos años. En este caso concreto, recuperaremos la labor de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán, no las únicas pero sí probablemente las mujeres que más fervientemente lucharon por la educación de la mujer durante todo el siglo XIX, como tendremos ocasión de comprobar más adelante.

I. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tradicionalmente, la historia de las mujeres ha sido un campo olvidado en la investigación histórica, al igual que en muchas otras disciplinas. Sólo comenzaría a profesionalizarse como una corriente específica tras el fin de la

Segunda Guerra Mundial (Hernández Sandoica, 2004: 29-55). Ligados estrechamente al auge y la expansión de la historia social (de los años 60 en adelante), los estudios sobre mujeres conseguirían sin embargo en unos pocos años una gran visibilidad. Algunos de estos estudios se inscribían, como sucede por ejemplo en Francia con la escuela de los *Annales*, en la atención prestada a lo *invisible*, encontrando especial atención las investigaciones que reconstruían el mundo del trabajo femenino².

En el ámbito de la educación, la historia de las mujeres no despertará el interés de los investigadores hasta la década de los ochenta. En estos primeros años, la mayor aportación proviene de toda una serie de trabajos, no propiamente de historia de la educación, pero que tuvieron una gran importancia en el desarrollo de los conocimientos sobre la educación de las mujeres. Las obras de Rosa M. Capel (1882) y Geraldine M. Scanlon (1986) servirán como punto de partida de una importante producción sobre el tema. Muestra del creciente interés que surge a partir de los años 80, el IV Coloquio de Historia de la Educación se dedicará por primera –y última- vez al tema *Mujer y Educación en España 1868-1975*.

En este primer periodo, la educación de las mujeres no dejaba de ser, por lo general, un apéndice de la disciplina (Ballarín, 2001). En los primeros años, las investigaciones se articulaban en torno a dos grandes bloques temáticos: “mujeres singulares” e “instituciones educativas femeninas”, sobre todo del siglo XIX. Progresivamente, la formación de las maestras, las propuestas desarrolladas por algunos grupos para impulsar nuevos estilos de educación femenina, el currículum, los libros de texto y la presencia de los primeros grupos de mujeres en instituciones y en proyectos de investigación se convirtieron también en temas objeto de la tarea investigadora (Flecha, 2003: 977-990).

En las últimas dos décadas, la incorporación creciente de investigadoras ha contribuido a incrementar el número de investigaciones y de temas tratados. En el momento actual género y educación configuran un área de gran interés

² Véase Perrot M. y Duby G. (Dir.) 1991. *Historia de las mujeres en Occidente*. Madrid: Taurus. En particular, los tomos IV y V dedicados al siglo XIX y XX respectivamente.

científico. Esta nueva producción puede agruparse en torno a tres núcleos: los modelos educativos y la reproducción de los papeles de género, el acceso de las mujeres a los distintos niveles de enseñanza y la contribución de las mujeres a su enseñanza.

Para elaborar este trabajo hemos recurrido tanto a unas investigaciones como a otras, haciéndonos eco de las publicaciones más recientes y novedosas, pero sin olvidar algunos de los grandes clásicos. Como trabajos de auténtica referencia, hemos de citar los estudios de Pilar Ballarín (1989; 1993; 2001; 2007), Rosa María Capel (1982; 1989; 2007), Geraldine Scanlon (1987; 1990) y Consuelo Flecha (1990; 1996; 2003; 2006; 2007a; 2007b; 2014), investigaciones de obligada lectura a la hora de acercarse a la educación de la mujer española, e imprescindibles para la realización de cualquiera de los apartados del trabajo (a excepción si acaso del último). Junto a ellos, trabajos más específicos nos han servido para complementar cada uno de los apartados.

Para el primer apartado no podemos dejar de citar los estudios de Gloria Espigado (2006), Nerea Aresti (2001) y Esperanza Bosch y Victoria A. Ferrer (2003), que nos han permitido comprender mucho mejor el modelo de mujer creado por la sociedad liberal y contextualizar mucho mejor nuestro trabajo. Respecto a la educación, hemos de reseñar los trabajos de M^o Cruz del Amo (2009) y Carmen Sarasúa (2002), fundamentales para conocer la educación de las mujeres en el siglo XIX. Igualmente imprescindible en este sentido ha resultado el trabajo de Agustín Escolano (2001), gracias al cual hemos podido acceder, aunque parcialmente, a numerosos manuales escolares del periodo que nos han permitido comprender mucho mejor la educación que recibían las niñas españolas. Por último, son de destacar las obras *La mujer en los discursos de género* (1998) de Catherine Jagoe, Alda Blanco y Cristina Enríquez y la publicación del *VI Coloquio de Historia de la Educación. Mujer y educación en España 1868-1975* (1990), gracias a las cuáles hemos profundizado en el pensamiento de Emilia Pardo Bazán y Concepción Arenal, y hemos tenido acceso indirecto a sus escritos, además de, por supuesto, la selección de textos de Emilia Pardo Bazán editados por Guadalupe Gómez

Ferrer en *La mujer española y otros escritos* (1999), y la propia obra publicada por Concepción Arenal, *La mujer del porvenir*, editada por Vicente de Santiago.

II. OBJETIVOS

Una vez visto la justificación del trabajo, su estructura y el soporte bibliográfico en el que se sustenta, pasaremos a definir los objetivos del mismo, tanto generales como específicos.

Como enunciamos en la introducción, el objetivo general del presente Trabajo de Fin de Máster es ahondar en las raíces históricas que explican el actual sexismo en la escuela, profundizando para ello en el estudio de la incorporación de la mujer al sistema educativo y muy especialmente en la fase que Marina Subirats ha denominado como etapa de segregación.

Junto a este objetivo genérico, perseguimos también una serie de metas de carácter más específico:

- Conocer el contexto en el que surgió la escuela segregada, para así poder comprender por qué se constituyó de esa manera.
- Indagar en cuáles fueron las causas que legitimaron la segregación de niños y niñas en el nacimiento de la escuela moderna.
- Averiguar en qué consistió exactamente la educación que se proporcionó a las niñas españolas durante este periodo.
- Analizar las resistencias y oposiciones que se suscitaron frente al modelo dominante, profundizando en este caso en el pensamiento de Emilia Pardo Bazán y Concepción Arenal.

Como toda investigación, nuestro Trabajo de Fin de Máster parte de una hipótesis que trataremos de verificar a lo largo del mismo: el siglo XIX supuso el nacimiento y la legitimación de la segregación de género en la escuela, si bien, como tendremos ocasión de comprobar, se desencadenaron las primeras reacciones críticas desde una época relativamente temprana.

III. DESARROLLO DEL TEMA

1. El papel de la mujer en la sociedad española durante el siglo XIX

Los hombres y mujeres que vivieron en nuestro país durante el siglo XIX asistieron a la consolidación de un nuevo sistema político de gobierno que trajo consigo el reconocimiento de toda una serie de derechos civiles y políticos hasta el momento desconocidos. Sin embargo, ese mismo sistema que reconoció la universalidad de los derechos de todos los individuos, excluyó a las mujeres del disfrute de los mismos. La pretendida “universalidad” concernió por tanto únicamente y exclusivamente a una de las dos mitades del género humano, la masculina. Las mujeres quedaron excluidas del ejercicio de una ciudadanía activa y plena y se vieron menoscabadas en el disfrute de los derechos civiles y sociales, entre los que por supuesto se incluyó la educación.

Las diferencias entre hombres y mujeres cuentan con una larga tradición fundamentada en innumerables prejuicios acerca de la inferioridad biológica, intelectual y moral de la mujer. Durante el periodo liberal, los discursos dominantes sobre cuestiones de género continuaron reflejando las viejas concepciones sobre el tema. Como es lógico, a lo largo de aquellos años se produjeron deslizamientos en el énfasis de los discursos, pero tales cambios no llegaron a enterrar las concepciones del pasado (Aresti, 2001). El estatus y posición de la mujer dentro de la sociedad había venido siempre marcado y definido por su relación de dependencia con el hombre y así continuaría siendo durante la época liberal. Los textos institucionales, las leyes, los códigos reguladores y normativos, y los mensajes moralizadores, ayudaron a conformar una imagen doméstica y subordinada de una mujer bajo tutela, menor de edad para alcanzar el conjunto de derechos cívicos, dibujando una ciudadanía diferencial e imperfecta de la que no era considerada como inferior, pero sí diferente y complementaria a la del hombre (Espigado, 2006: 27-60).

La ideología de género que se fue elaborando en torno a la mujer decimonónica quedaría plasmada en una metáfora que, inspirándose en los modelos defendidos por Luis Vives o Fray Luis de León, evocaba los atributos

y cualidades más deseados para la mujer: el ángel del hogar. En la obra del mismo nombre, decía Pilar Sinués de Marco (1862):

No quiero á la mujer varonil. Quiero a la mujer enteramente femenina, con su llanto, su graciosa risa, sus coqueterías, en una palabra. Quiero que sepa zurcir y tejer bien un par de medias, y bordar con gracia una flor, y que no deje de saber esto por aprender inglés y el alemán. Quiero que escriba para las buenas madres, las buenas esposas, las buenas hijas, que no saben más que amar y rezar, y no que eche a borbotones la erudición y la ciencia (cit. en Parreño Arenas, 2011: 25).

Estas palabras explicitan claramente cuál era la función que la sociedad le reservaba a las mujeres: ser madres, esposas e hijas. Desde su nacimiento hasta su muerte las mujeres estaban sometidas al varón. Primero al padre, después al marido o, en su caso, al hermano. La Novísima recopilación, realizada en 1805 bajo el reinado de Carlos IV, que calificaba de súbdita a la mujer respecto del marido, estuvo vigente hasta la aprobación del Código Civil de 1889. Este por su parte, continuó sancionando por ley el sometimiento al varón. La licencia marital continuaba siendo imprescindible a la mujer casada para emprender cualquier tipo de acción, como tomar parte en un juicio, ser testigo en los testamentos u otorgar consentimiento en cualquier tipo de transacción o contrato. Esta subordinación tenía una explicación lógica: la mujer era un ser frágil, inmaduro, incapaz de valerse por sí mismo, y por ello necesitaba de la protección del varón, autoritario, racional y responsable por definición. Hombre y mujer tenían así dos naturalezas totalmente distintas, e incluso contrapuestas, aunque complementarias. En él, dominaba la inteligencia y la fuerza; en ella, el sentimiento y la debilidad.

La experiencia vital de la mujer estaba mediatizada por un acontecimiento fundamental: la maternidad. Ahí radicaba la máxima felicidad, grandeza, dignidad y perfección femeninas (Capel, 1989: 311-320). En consecuencia, todas las actividades relacionadas con la familia (crianza de los niños, educación, cuidado de los familiares) eran atribuidas a las mujeres, considerándose la esfera privada como su ámbito natural y el espacio en el que desarrollar su única y verdadera misión. El discurso de la domesticidad encontraba así su eje fundamental en el establecimiento de una rígida división de las esferas de la existencia humana; por un lado estaría lo público, y por

otro lo privado. Mientras que a los hombres les estaba reservado el ámbito de lo público, las mujeres estaban destinadas “por naturaleza” al hogar y la familia. Una división de funciones y de roles que se presentó como una consecuencia lógica de las diferencias genéricas existentes entre hombres y mujeres. Las que se atreviesen a transgredir la norma se enfrentarían con la descalificación colectiva y una muy grave sanción social (Bosch y Ferrer, 2003). Consecuentemente con esta segregación de los espacios, el trabajo femenino se consideraría siempre como complementario y de menor valor, y su remuneración no guardaría relación con la tarea realizada, sino con el sexo de la persona que lo ejecutase.

La difusión de este modelo de domesticidad se realizó a través de la literatura, de los manuales destinados a las mujeres y a las niñas y de la prensa femenina que llegaba a las casas aristocráticas y burguesas³. Entre todas estas publicaciones, cabe destacar por su profunda influencia en la sociedad decimonónica textos como *La mujer* (1861) de Severo Catalina o el propio *Ángel del Hogar* (1862) de Pilar Sinués. Sin embargo, el modelo tuvo una implantación limitada a las mujeres de la clase media emergente y de la pequeña burguesía. Las mujeres de las clases populares, las campesinas y las jornaleras se mantuvieron bastante alejadas ya que la necesidad las obligaba a desempeñar una actividad laboral fuera del ámbito doméstico. No obstante, según Cantero Rosales, aunque las mujeres de las clases populares no fueron tenidas en cuenta cuando se definió ideológicamente el modelo del “ángel del hogar”, ello no fue óbice para que ellas también lo adoptaran como punto de referencia y aspiración personal (Cantero Rosales, 2007).

El discurso misógino sobre el ideal femenino burgués se apoyaba en dos pilares básicos: la religión y la ciencia. Durante los últimos años del siglo XVIII y durante todo el siglo XIX, filósofos, moralistas y médicos debatieron el lugar que correspondía a hombres y mujeres en cada una de las dos esferas en las que se dividía la sociedad (pública y privada). El catolicismo, que seguía funcionando como el principio rector de los comportamientos deseables, tuvo

³ Sobre este particular véase Cantizano Márquez B. (2004): La mujer en la prensa femenina del XIX. *Ámbitos*, nº 11-12, pp. 281-289 y Parreño Arenas, E. (2011): Mujer y educación. Una mirada sobre la educación femenina durante el siglo XIX. *III Congreso virtual sobre historia de las mujeres (del 15 al 31 de octubre del 2011)*, pp. 1-50.

un peso muy importante en la construcción de este discurso. Destacados sacerdotes, como el padre Claret, extendieron desde el púlpito y desde otros medios, como los manuales de urbanidad, el ideal de feminidad de la Iglesia Católica. La abnegación y el sacrificio, la entrega de una vida volcada hacia los demás, el silencio y la renuncia a las propias aspiraciones, la obediencia al esposo y la realización personal en la maternidad constituían los elementos básicos de ese ideal (López Cordón, 1984). A su vez, a la par que predicaba la sumisión al varón, el catolicismo ofrecía también una imagen enaltecida de las mujeres, haciendo de ellas reserva moral de la humanidad y ejército de salvación del catolicismo (Espigado, 2006: 27-60). La religión servía así para controlar las pasiones femeninas, asegurar la resignación de esta parte de la comunidad y propugnar su sumisión al hombre, con el argumento de que si éste obedece a Dios por haber sido hecho a su imagen y semejanza, la mujer, hecha a imagen del hombre, ha de obedecerle a él (Capel, 1989: 311-320).

Desde el lado de la ciencia, disciplinas como la medicina, la biología y la psicología, coincidían en presentar la anatomía y el intelecto femeninos como algo totalmente diferente e inferior al masculino. Así, desde planteamientos supuestamente científicos, médicos y otros profesionales de la ciencia contribuyeron a consolidar la sumisión y la dependencia femenina respecto a los varones. De hecho, a lo largo del último cuarto del siglo XIX, la ciencia se convirtió precisamente en la forma de conocimiento más autorizada para justificar y perpetuar la supremacía masculina en todos los niveles de la vida social (Aresti, 2001). Sin embargo, la cuestión de la inferioridad física y mental de la mujer no era ni mucho menos nueva. La obra de Juan Huarte de San Juan (1530-1589) *Examen de Ingenios para la ciencia*, publicada en 1575 puede ser considerada como la primera teoría psicológica de las diferencias de sexo (Bosch y Ferrer, 2003), basada, en este caso, en los humores corporales. Según Huarte, el temperamento masculino se definía por ser cálido y seco, mientras que, por el contrario, el temperamento femenino se definía el frío y la humedad. Dado que la vivacidad del espíritu o la inteligencia requería de la sequedad, los hombres eran intrínsecamente más inteligentes que las mujeres.

Desde finales del siglo XVIII los médicos centraron su atención en el útero de la mujer, que se creía que era el causante de una enfermedad enteramente femenina: la histeria. Del mismo modo, trastornos como la menstruación o los sufrimientos del parto fueron considerados como una clara manifestación de la inferioridad femenina. Sin embargo, a mediados del siglo XIX, se empezó a sugerir que la mujer padecía del cerebro. Ideas tales como que las mujeres eran menos inteligentes porque su cerebro era menos pesado, menos voluminoso o dotado de circunvoluciones cerebrales más superficiales, gozaron de gran popularidad a finales de siglo. En este sentido apuntan por ejemplo los conocidos estudios del Dr Gall, fundador de la frenología, que basaban la supuesta inferioridad en la anatomía y fisiología del cerebro de la mujer, al que se consideraba menos desarrollado en su parte antero-superior y, del mismo modo, en la zona antero-posterior.

Un componente esencial de toda la retórica cientifista de estos años fue el evolucionismo, con sus diferentes derivaciones. Concretamente, la denominada teoría de la recapitulación tuvo una incidencia decisiva en las cuestiones de género, ya que ofrecía sugerentes explicaciones de la pretendida inferioridad femenina. De acuerdo con esta teoría, el mundo reproducía sincrónicamente su propia historia, de modo que en la sociedad de un determinado momento histórico era posible encontrar representaciones de diferentes estadios del proceso evolutivo de la humanidad. Los hombres occidentales, de clase media y alta ocupaban la cúspide de esta pirámide social, mientras que las razas o clases considerada inferiores, los niños y, por supuesto, las mujeres, correspondían a etapas anteriores del desarrollo de la especie humana.

La supuesta mayor variabilidad en la capacidad intelectual de los hombres con respecto a la de las mujeres quedó también científicamente demostrada. Se suponía que al comparar las capacidades intelectuales masculinas y femeninas, los hombres mostraban un espectro más amplio, desde niveles de extrema estupidez hasta la excelsitud. Las mujeres, más determinadas por una constitución orgánica conservadora, no llegaban a ninguno de los dos extremos, siendo la mediocridad su cualidad más

característica. De esta forma el acceso a la genialidad le estaba vetado a la mujer por naturaleza; si alguna mujer atravesaba este umbral, era considerada un caso patológico de intelectualidad masculina (Aresti, 2001).

Finalmente, junto a científicos y moralistas, los filósofos ocuparon también un papel destacado en la construcción de este discurso. A raíz de los profundos cambios que surgieron tras la Revolución Francesa, se abrió un periodo de reflexión sobre la sociedad civil y su funcionamiento. Esta reflexión vino a hacer hincapié en la función de la familia como elemento principal de la sociedad civil, oponiendo entre ellas las dos esferas de lo público y lo privado, cuya complementariedad hubiera debido contribuir a la armonía y la utilidad social. Para los hombres, el ámbito público, para las mujeres el privado. Este tema de lo público y lo privado era central en el pensamiento filosófico alemán, por ejemplo en Kant, Hegel y Schopenhauer. Éste último afirmaba por ejemplo que “las mujeres nacen exclusivamente para la propagación de la especie y su misión se agota en eso” (Schopenhauer, 2009: 629). Schopenhauer destacaba también el papel de la mujer como cuidadora y educadora de los hijos, labor para la que era especialmente apta porque “ellas mismas son infantiles, necias y poco perspicaces” (Schopenhauer, 2009: 626). En consecuencia, las mujeres debían ser “educadas no para la arrogancia sino para la vida de familia y el sometimiento” (Schopenhauer, 2009: 633)

Pero fue todavía más central en el pensamiento político francés del siglo XIX. Tanto los tradicionalistas, como los liberales y los socialistas dedicaron innumerables páginas a la familia y, secundariamente, a las funciones respectivas de los sexos (Perrot, 1989: 115-127). Por lo que a nosotros concierne, merece la pena destacar las aportaciones que realizó el ilustrado francés Jean Jacques Rousseau, especialmente a través de su obra *El Emilio* (1762), que si bien se sitúan cronológicamente antes de la fecha que estamos analizando, tuvieron una gran influencia en nuestro país hasta bien entrado el siglo XX. En este tratado de educación Emilio y Sofía representaban al hombre y a la mujer del mundo moderno. Sofía, representante del prototipo ideal de feminidad, era concebida como la compañera ideal de Emilio, el varón del contrato social. Uno y otro eran diferentes, pues diferentes eran sus sexos, y

por tanto, diferente también sería su misión en la sociedad. En consecuencia, Emilio era educado para protagonizar la vida pública, mientras que la educación de Sofía estaba orientada a la dependencia y la sujeción.

En estos términos se expresaba Rousseau:

En la unión de los dos sexos concurre cada uno por igual al fin común, pero no de la misma forma; de esa diversidad surge la primera diferencia notable entre las relaciones morales de uno y otro. El uno debe ser activo y fuerte, y el otro, pasivo y débil. Es indispensable que el uno quiera y pueda, y es suficiente con que el otro oponga poca resistencia. Establecido este principio, se deduce que el destino especial de la mujer consiste en agradar al hombre. Si recíprocamente el hombre debe agradarle a ella es una necesidad menos directa; el mérito del varón consiste en su poder, y sólo por ser fuerte agrada. Convengo en que ésta no es la ley del amor, pero es la ley de la naturaleza, más antigua que el amor mismo (Rousseau, 2003: 412)

La que dictaba la desigualdad y la sujeción de las mujeres al hombre era por tanto la mismísima razón.

La educación de Sofía no perseguía el fin de alcanzar la realización personal de ella, sino conseguir el pleno desarrollo de Emilio. Decía Rousseau

complacerles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos de jóvenes, cuidarles de mayores, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce: he aquí los deberes de las mujeres en todos los tiempos (Rousseau, 2003: 420).

Por ello, “lo que mejor sabe hacer Sofía, y lo que se le ha hecho aprender con mayor cuidado, son las labores de su sexo” (Rousseau, 2003: 443). A estas labores debía agregársele el conocimiento prioritario del gobierno de su casa, como esposa y madre de familia. Así, en nombre de la razón y del bien de la sociedad, la mujer del mundo moderno, encarnada en la Sofía rousseauiana, quedaba relegada de nuevo al ámbito de lo doméstico. Como afirma Simón Rodríguez

El propio Rousseau, artífice de las ideas de ciudadanía derivadas del contrato social entre individuos libres e iguales, considerado como punta de lanza de las ideas ilustradas, venerado padre de la educación moderna, redujo a la servidumbre y dependencia a las Sofías, negándoles a todas ellas el ansiado y merecido estatuto de libres e iguales a través de una educación de calidad orientada a este fin (Simón Rodríguez, 2010: 38).

De esta forma, como tendremos ocasión de comprobar a continuación con más detalle, Rousseau, entronizado como el padre de la pedagogía moderna, sentó las bases de una educación diferente para Emilio y Sofía, lastrando los contenidos de los sistemas educativos modernos hasta épocas relativamente recientes.

2. Mujer y educación en el siglo XIX. El nacimiento de la escuela segregada

Durante siglos, la inmensa mayoría de la población no tuvo oportunidad de adquirir los tres conocimientos instrumentales básicos: la lectura, la escritura y el cálculo elemental. Antes del fin de Antiguo Régimen⁴, las condiciones de vida no requerían el conocimiento de esos saberes instrumentales, por lo que ni siquiera se planteaba dedicar tiempo, esfuerzo y recursos al dominio de unas destrezas de escasa utilidad directa (Flecha, 2014). Lo que a nosotros más nos interesa de este hecho, es que este razonamiento afectaba de diferente manera a ambos sexos. Sólo aquellos hombres que desempeñaban actividades productivas donde no eran necesarias tales destrezas letradas encajaban en este modelo, mientras que las mujeres se veían condenadas al alfabetismo por causa de los prejuicios morales, intelectuales y biológicos que sobre ellas pesaban, y sobre todo, por la “misión” a la que estaban destinadas: la maternidad.

Con la llegada del Siglo de la Luces esta mentalidad experimentó un agudo cambio. Contrariamente al sentir general de épocas pasadas, los ilustrados del siglo XVIII consideraron la educación como el instrumento más eficaz de reforma y de progreso social. En nuestro país, autores como Jovellanos, Moratín o Feijoo consideraron necesario extender los beneficios de la enseñanza a las mujeres y crearon un clima favorable a la educación femenina, poniendo de manifiesto la falta de instrucción que caracterizaba a las mujeres y la carencia de medios para adquirirla.

⁴ Sobre la educación de la mujer en el Antiguo Régimen véase Capel Martínez, R. M. (2007): *Mujer y educación en el Antiguo Régimen. Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, pp. 85-110.

En este periodo, se abrieron algunas escuelas de barrio para niñas que fueron completadas con algunos establecimientos dedicados al aprendizaje del arte de hilar bajo los auspicios de las Sociedades Económicas de Amigos del País. Sin embargo, aún reconociendo el derecho de las mujeres a ser educadas –o más bien, la necesidad del Estado de educarlas- los prejuicios y los estereotipos de género seguían pesando sobre ellas como una losa. Ello se traduciría en la recomendación de una educación diferenciada, acorde sobre todo con el papel que les correspondía en la sociedad, el de esposa y madre. “Ellas deben aprender muchas cosas, –decía Rousseau- más solamente aquellas que le convengan saber” (Rousseau, 2003: 419).

Más tarde, también los liberales depositaron grandes expectativas en la educación a la que consideraban “forjadora de ciudadanos y motor del desarrollo económico, elemento de reforma y regeneración social” (Del Amo, 2009: 10). Por este motivo, a pesar de que, como hemos visto en el apartado anterior, las mujeres eran privadas del ejercicio de la ciudadanía y, teóricamente, física e intelectualmente inferiores a los hombres, su influencia sobre los hijos –futuros ciudadanos– recomendaba que ellas también tuviesen algún tipo de instrucción.

Si los ilustrados habían afirmado que la educación de la mujer debía articularse en función de su papel en la sociedad, no iban a ser menos los burgueses liberales que tan afanosamente se habían ocupado de construir todo un discurso de género articulado en torno al ideal de la domesticidad. No cabía ninguna duda sobre cuál era el tipo de educación que la mujer decimonónica debía recibir: una educación que la preparase para ser un verdadero ángel del hogar⁵. En este sentido, resulta sumamente elocuente el siguiente extracto de la obra *Las españolas pintadas por los españoles* (1872):

su educación es completa. Habla francés, dibuja, toca el piano, canta... y no sabe coser. Es decir, que sabe todo lo inútil para el hogar doméstico y todo lo útil para hacer desgraciado a un hombre (cit. en Díaz Paniagua, 2014: 11).

⁵ En este sentido, puede consultarse el análisis realizado por Consuelo Flecha de los reglamentos escolares andaluces de finales de siglo. Flecha García, C. (1990): La educación de las niñas en los Reglamentos escolares de finales de siglo. En *Mujer y educación en España, 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación*, Santiago de Compostela, pp. 427-436.

De hecho, las mujeres que mostraban mayores inquietudes intelectuales o una formación superior eran habitualmente descalificadas con términos como “marisabidillas”, “bachilleras” o “doctoronas”. Así, dentro de esta ideología de domesticidad burguesa el casi nulo contenido intelectual de la educación de las niñas sería casi incluso motivo de orgullo:

Valga la verdad: las escuelas no son politécnicas (gracias a Dios) y las mancheguitas no salen del poder de su señora madre para volver a casa con una enciclopedia en la cabeza y una anarquía en el corazón. Leer de corrido en el Catón cristiano, en El amigo de los niños, y aún en los Avisos de Santa Teresa o en La perfecta Casada de Fray Luis de León... En cuanto a geografía, ya saben que Inglaterra está lejos, y que se va por el mar; que de ahí vienen las buenas agujas y las planchas de patent; que Francia es la tierra de las modas bonitas y de los libros malos (cit. en Scanlon, 1990: 722).

Por tanto, si bien la posibilidad de escolarizar a las niñas en el nivel primario es admitida desde una etapa relativamente temprana de la constitución del sistema educativo moderno, los modelos de educación para unos y otras deberán ser diferentes. Si el destino social de hombres y mujeres era distinto, su educación, obviamente, no podía ser la misma. La de las niñas aparecerá siempre como un apéndice de la masculina, incluso en la legislación, presentándose como una versión diluida de ésta, a la que se añadían algunas cuestiones específicas como las labores y la mayor importancia de los rezos (Subirats, 1988). Además, a esta diferencia en los contenidos se le añadirá también una segregación física, niños y niñas estudiarán en edificios separados con docentes de su mismo sexo.

No obstante, debido fundamentalmente a la ausencia de las condiciones estructurales que habían impulsado en otros países los avances en educación, a saber, una economía floreciente basada en la industrialización y una sociedad burguesa desarrollada con nuevas necesidades tecnológicas y culturales, el tema de la educación de la mujer suscitará un escaso interés en nuestro país hasta, al menos, la mitad del siglo XIX (Scanlon, 1987; Ballarín, 1989; Del Amo, 2009),

Así, en un primer momento, a pesar de las voces que los ilustrados alzaron sobre el lugar que tenía que ocupar la educación femenina en la nueva

sociedad, la Constitución de 1812 optó por prescindir de la misma. En realidad, la real Cédula de 11 de marzo de 1783 constituyó el primer reconocimiento legal de la necesidad de alfabetizar a las mujeres, pero fueron la Constitución de 1812 y el Informe Quintana (1813) los que promovieron la instrucción universal y un sistema de educación nacional en el que el Estado sería árbitro y responsable en materia educativa (Del Amo, 2010). Sin embargo, como hemos podido comprobar ya, curiosamente, universal no siempre se refería al total de la población, sino que, una vez más, las mujeres quedaban excluidas del término, y por ende, de lo que allí se estaba legislando. Así, a pesar de que el censo de 1797 recogía el funcionamiento de 2.353 escuelas y colegios de niñas, con una asistencia de más de 90.000 alumnas, Quintana, presidente de la Junta creada por las Cortes, informó que “la Junta entiende que, al contrario que la instrucción de los hombres, que conviene sea pública, la de las mujeres debe ser privada y doméstica”. Aunque un año después, Quintana elaboró otro *Proyecto de Decreto para el arreglo general de la enseñanza pública*, en el que se preveía el establecimiento de escuelas públicas en que se enseñara a las niñas a leer y a escribir, éste no llegó a ser discutido al producirse la restauración de Fernando VII.

En los años siguientes, liberales y absolutistas se refirieron tímidamente a la instrucción de las mujeres, aunque los progresos legislativos al respecto fueron pocos. La inestabilidad política tan característica del siglo XIX mantuvo la educación tanto masculina como femenina a merced de los vaivenes de la política, dificultando la aplicación de cualquier tipo de mejora. La instrucción del 21 de febrero de 1816 promulgaba que, aunque la tarea principal de las escuelas de niñas era la realización de las labores, si alguna lo solicitaba, la maestra estaba obligada a enseñarle a leer y a escribir. Cinco años después, el *Reglamento General de Instrucción Pública* decía en su artículo 120 que “se establecerán escuelas públicas, en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar, y a las adultas las labores y habilidades propias de su sexo”, pero dejaba en manos de las Diputaciones provinciales el proponer el número y la dotación de las escuelas. Las Diputaciones o no hicieron mucho caso de la ley, o no encontraron fondos para sufragarlas, o bien, no consideraron que era necesario habilitar demasiadas escuelas femeninas puesto que en 1822 tan

sólo había en España 595 escuelas de niñas frente a 7.365 escuelas de niños (González y Lomas, 2002).

En 1825, bajo el reinado absolutista de Fernando VII, el *Plan y Reglamento de primeras letras del Reino* estableció que las mujeres tenían que aprender a leer por lo menos el catecismo y a escribir medianamente, además por supuesto del dominio de las labores propias del sexo. Restablecido de nuevo el gobierno liberal, el *Plan de General de Instrucción Pública* de 1836 se limitó a recomendar el establecimiento de escuelas de niñas “donde quiera que los recursos lo permitan” mientras que el de 1838 calificó “de muy conveniente” que los maestros “por medio de sus mujeres (...) agregasen en el mismo edificio, aunque en salas separadas, una escuela de párvulos o una de niñas, a la elemental de niños”. Aunque nada se dice o se reglamenta en esta primera mitad de siglo acerca de la exclusión de las mujeres de los niveles superiores de formación, la ausencia de mujeres en estos espacios era una realidad que hacía innecesario el pronunciamiento del legislador al respecto (Espigado, 2006: 27-60)⁶.

Ante esta situación de dejadez no era de esperar que la formación de las mujeres españolas fuese ni mucho menos buena. A mediados de siglo solo era capaz de leer el 14% de las mujeres (frente al 31% de los hombres), siendo totalmente iletradas el 86% restante (Escolano, 2001). Según Carmen Sarasúa (2002), la causa del analfabetismo femenino no era sólo la falta de escuelas de niñas, sino el tipo de enseñanza que las niñas recibían en ellas. La legislación sobre la enseñanza de niñas prueba que a muchas de ellas no se las enseñaba a escribir: en 1822 el ayuntamiento de Madrid ordenó que debía haber en cada escuela de niñas “una persona que les enseñe a escribir y las cuatro reglas de cuentas”, dado “que las maestras sólo tienen la obligación, además de las

⁶ Este vacío legal que no prohibía expresamente la presencia de mujeres en los estudios medios y universitarios sería provechado por Antonia Arrobas Pérez, la primera joven en matricularse en un Instituto en 1871 y María Elena Maseras, la primera estudiante universitaria de nuestro país, que se matriculó en la facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona en 1873. A ellas seguiría un creciente aunque todavía minoritario número de mujeres que se verían afectadas por prohibiciones temporales y un sinfín de trámites y permisos antes de poder formalizar su matrícula. Habría que esperar hasta 1910 para que la mujer pudiese matricularse libremente en la Universidad, sin el preceptivo permiso ministerial. Para más información véase Flecha García, C. (2006): *Mujeres en Institutos y Universidades*. En Morant, I. (coord.) *Historia de las Mujeres en España y América Latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX*. Madrid: Cátedra, vol. III, pp. 455-504.

labores del sexo, de enseñarlas a leer” (Sarasúa, 2002: 287). A pesar de que durante la primera mitad del XIX se insistió en que debía enseñarse a las niñas “a leer, escribir y contar”, no parece que esta normativa modificase la práctica de las escuelas.

En los años centrales del siglo XIX, las referencias a los problemas y necesidades de la educación femenina dan cuenta de una mayor, aunque todavía tímida sensibilización oficial. A estas alturas, Gil de Zárate, justificaba todavía en 1855 la situación de abandono de la educación de las mujeres ante la necesidad de atender primero la enseñanza de los hombres “como la parte más activa de la sociedad humana”, aunque reconocía que era necesario que el Gobierno estudiara cómo mejorar la educación de las mujeres (Ballarín, 2007). No en vano, el 9 de septiembre de 1857 se publicaría la primera Ley de Instrucción Pública española, conocida popularmente como Ley Moyano, que inauguraría el derecho legal de las niñas a incorporarse a la educación formal (García Lastra, 2010).

La Ley Moyano fue sin lugar a dudas el texto legal más influyente en materia educativa de todo el siglo XIX, reconociendo por primera vez la obligatoriedad de la educación primaria para niños y niñas entre 6 y 9 años, bajo una teórica pena de multa para los padres no cumplidores. Para Scanlon (1987), la ley representó para la educación de la mujer un importante avance sobre la legislación anterior por dos razones: primero, porque al hacer obligatoria la creación de escuelas de niñas en pueblos de más de 500 almas (art. 100) reconoció por primera vez el derecho de la mujer a una instrucción primaria; y, segundo, porque al proponer la creación de Escuelas Normales femeninas (art. 114) reconoció también por primera vez la conveniencia de dar una formación pedagógica a las maestras. Sin embargo, como afirma Pilar Ballarín (2001), la ley reflejaba una falta de convencimiento en las medidas que estaba adoptando puesto que mientras que las normas referentes a los chicos eran de obligado cumplimiento, las referidas a las niñas iban acompañadas de meras permisiones o recomendaciones. Así, mientras que la ley obligaba a que se creasen escuelas elementales completas de niños, permitía que las de niños fuesen incompletas (art. 100). Del mismo modo la obligación de crear Escuelas

Normales de Maestros, iba acompañada únicamente de la recomendación de crear las de maestras (art. 114). En consecuencia, no se exigiría la misma preparación que a los maestros para obtener el título de maestra y éstas cobrarían un tercio menos que aquellos.

La Ley Moyano supuso también la consagración de un modelo educativo diferente para los dos sexos, que, curiosamente, se adaptaba como un guante al ideal de domesticidad configurado por la sociedad burguesa. Para empezar, niños y niñas recibirían las clases en edificios separados. Solamente en los pueblos más pequeños se permitiría “la concurrencia de los niños de ambos sexos, en un mismo local, y aún así con la separación debida” (art. 103). Además, y probablemente esta fue su implicación más importante, los currículos de unos y otras serían diferentes.

El art. 5º marcaba el contenido de las enseñanzas elemental y superior de las niñas, suprimiendo para ellas las materias de Agricultura, Industria, Comercio, Geometría, Dibujo Lineal, Agrimensura, Historia y Geografía que recibirían los varones por Labores propias del sexo, Elementos de dibujo aplicado a las labores y Ligeras nociones de Higiene Doméstica. Esta última asignatura, aunque sólo formaba parte de los estudios que debían cursar las niñas en las escuelas primarias superiores, tuvo presencia también en escuelas elementales a través de los libros de lectura. Asimismo, parece que también fue práctica habitual la inclusión en escuelas elementales de aspectos referidos a la economía doméstica, cuando asistían a las clases niñas mayores de diez años. No se trataba de una asignatura específica, sino que impregnaba el resto del currículo, orientándose a ella el resto de enseñanzas: la escritura y el cálculo como herramientas necesarias para la higiene y economía del hogar y la lectura como instrumento imprescindible para interiorizar el mensaje (Ballarín, 2010). Aunque el resto de asignaturas eran comunes en su denominación (Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada acomodada a los niños, Lectura, Escritura, Principios de Gramática castellana, con ejercicios de Ortografía y Principios de Aritmética con el sistema legal de medidas, pesas y monedas) diferirían en su desarrollo al no garantizar igual preparación a los maestros que a las maestras encargadas de impartirlas (Ballarín, 2001).

Al cubrir la escuela pública sólo una pequeña parte de la demanda de escuelas para niñas, la escuela privada, tanto religiosa como laica, tendrá un papel fundamental en la escolarización femenina, que acabará por reforzar aún más las diferencias en el tipo de enseñanza. Veamos a continuación en qué consistía exactamente el tipo de enseñanza que se proporcionaba a las niñas de una manera más pormenorizada, repasando para ello los manuales más utilizados durante el siglo XIX y buena parte del XX.

En la segunda mitad del siglo XIX proliferaron una serie de libros y manuales que establecieron el canon de la educación primaria femenina, siguiendo las ideas dominantes que la sociedad burguesa tenía sobre el género y el papel que la mujer debía ocupar en la sociedad. Los títulos de muchos de estos manuales son ciertamente significativos del contenido que vamos a encontrarnos en los mismos: *El Pensil de las niñas o principios de urbanidad y decoro propios del bello sexo en verso castellano*, de José Codina; *El ángel del hogar*, de Pilar Sinués; *La niña hacendosa*, de Teresa Meliá; *Guía del ama de casa*, de Carlos Yeves; *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa*, de Pedro Felipe Monlau, etc.

Por lo general, estos textos siguen un esquema bastante común. La vida cotidiana familiar de la burguesía urbana es el marco en que se presenta a una protagonista, la niña modelo, que es guiada a lo largo de la obra por su madre. El buen hacer doméstico de la madre, dechado de virtudes morales, dedicación, abnegación y prudencia, es ejemplo vivo que suele acompañar en los textos a los consejos eruditos del padre, y, en ocasiones, morales del sacerdote (Ballarín, 2001). La escena familiar que aparece en el libro *Lecciones de una madre*, de Saturnino Calleja (1909), expresa perfectamente los roles que se atribuían a uno y otro sexo y que pretendían inculcarse en las jóvenes estudiantes (Fig. 1)⁷. Mientras Margarita y su madre están cosiendo, su hermano se dispone a leer un libro a su padre que está sujetando un periódico. El texto que sigue a la imagen glosa las tareas que harán de Margarita una

⁷ La información que de aquí en adelante se va recoger sobre los libros escolares decimonónicos, si no se indica lo contrario, ha sido extraída del libro Escolano, A. (2001): *El pensil de las Niñas*, Madrid: EDAF.

mujer “hacendosa y arreglada”. Estas no serán sólo las de lujo o adorno, sino sobre todo las más útiles y de más inmediata aplicación.

El ideal de mujer que todos esos libros y manuales escolares tratarán de transmitir a las niñas españolas se resume en el texto *Luisita* con las siguientes palabras:

Yo quisiera, hijas mías, formar vuestro corazón, enriqueciéndole con los tesoros de la fe y la piedad, haceros muy sumisas y obedientes a la voluntad de Dios, de vuestros padres y maestras; generosas y abnegadas con vuestros iguales e inferiores, y alegres y dichosas con la alegría de la santidad y la dicha de las almas nobles y puras... Mi propósito más decidido está en hacer de vosotras no delicadas flores de estufa, ni bonitas muñecas de salón, sino mujeres que habéis de ser mañana, aptas para la vida, laboriosas, hábiles, entendidas, útiles, en una palabra, para la familia y la sociedad, fieles y exactas cumplidoras del destino para el cual la misericordia de Dios a la mujer creara. (cit. en Ballarín, 2001: 51)

El discurso pedagógico acerca de la educación de la mujer se iba a organizar según Escolano en torno a tres pivotes que se mezclan y se retroalimentan entre sí: la domesticidad, la preservación del cuerpo y el decoro urbano. El primero de estos elementos se identificaba con el ideal de la niña hacendosa, y por ende, con el sublimado ángel del hogar. Ventura de Ráulica recogía en su obra *La mujer católica* (1855) algunos textos sagrados que debían leerse como fuentes de inspiración de aquel ideal angélico: “la bondad de la mujer hace al hombre bueno y duplica los días de su vida”. La regla de oro de una buena educación femenina sería hacer de las niñas buenas hijas que más adelante fueran buenas esposas y buenas madres (Fig. 2). Aquella piedad de hogar no era, sin embargo, como vimos en el primer apartado, exclusiva del discurso católico. Pedro Felipe Monlau, médico que introdujo en España a mediados de siglo la nueva disciplina de la higiene, y autor del manual *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa*, asignó a la mujer “el gobierno de la casa como una competencia natural”.

Respecto a la preservación del cuerpo, los manuales escolares trataban de retrasar los deseos, premiar el pudor y sublimar el discurso de la virginidad, para, así, prolongar el estado de inocencia de la infancia hasta la edad del matrimonio. A la edad de las niñas que se educan, la vida vendría a ser como

un “largo y peligroso viaje” que precisa de preparativos y consejos. Y el primero de estos consejos sería no confundir la belleza con la vanidad, ni la hermosura con el ornato. Nada de “pinturas y polvos perjudiciales para la salud” ni de “encerrar el cuerpo en la terrible cárcel del corsé”, ni de “ceder a los caprichos de la moda” dirán los libros escolares. A veces, las advertencias son absolutamente disparatadas: “los vestidos lejos de favorecer la salud, la perjudican muchísimas veces y contrarían el desarrollo del organismo” decía Victoriano Acarza, que recomendaba el uso de vestidos holgados “para no perjudicar la circulación de la sangre”. En este discurso, la referencia a las flores, los pensiles y los jardines serán una constante, convirtiéndose la imagen del jardín que envuelve a los cuerpos de las menores en un referente casi permanente. El alma de las niñas es un “jardín hermoso” y el cuerpo es como el “cercado” que la protege. Guardando el cuerpo –concluye el autor de *La Buena Juanita*- se resguardan las “flores” que lleva dentro.

Por último, el decoro constituía el tercer elemento básico de la instrucción femenina. En este campo cobrarán especial relevancia las llamadas al silencio. En *El amigo de las niñas* se decía:

“No armes conversaciones;
Menos pleitos y riñas;
Habla poco y a tiempo,
Sin hacer la erudita”

Este elemento del currículo dio origen a numerosos manuales que exponían, en prosa o en verso, en relatos, en formato de preguntas y respuestas, o en diseños contruidos con viñetas verboicónicas, las reglas a las que había de ajustarse una adecuada educación para la vida social. (Fig.3). En ellos se exponían las máximas de la buena crianza y los comportamientos que debían adoptarse en los diferentes ámbitos de la vida. Estos manuales invitaban a las niñas a ser dóciles, disciplinadas, económicas, higiénicas, decorosas y corteses (Escolano, 2001).

Si bien no era aconsejable proporcionar una excesiva instrucción a las niñas, si era muy necesario otorgarles una cierta educación social, un “barniz”

de cultura que las hiciese presentables en sociedad. Esta cultura podía incluir la lectura, la escritura, la aritmética del hogar, la cortesía, la higiene, la economía doméstica, la religión, algunos rudimentos de otras materias escolares y, por supuesto, las labores propias del sexo. En la práctica sin embargo, esta educación se centraba casi exclusivamente en las disciplinas de mayor aplicación doméstica y en las reglas de urbanidad. Así lo muestra Concepción Saiz de Otero en su comunicación presentada al Congreso Nacional Pedagógico de 1882 al referir que los

conocimientos de la lectura, escritura tan incompletos que más bien pudieran llamarse traducción de sonidos y formación de signos; los de reglas gramaticales, recitadas en la escuela y olvidadas apenas se sale de ella, y algunas nociones de cálculo, imperfectas por ser rutinarias (cit. en Capel, 1982: 326)

La economía doméstica era un capítulo esencial de la llamada “ciencia de la mujer”. En asociación a veces con la higiene, constituía una de las disciplinas esenciales al buen gobierno de la casa y de los intereses materiales de la familia. Esta tarea obligaba a la mujer a iniciarse en la lectura, la escritura y el cálculo para así poder “dar cuenta y razón” de todos los asuntos de su casa. Así, muchos de los problemas matemáticos tenían precisamente como temática asuntos relacionados con la economía del hogar.

Por su parte, la higiene fue una de las modernas disciplinas que entraron a formar parte del programa educativo de la mujer, con vocación de influir en la resolución de todos los problemas de la vida cotidiana. El propio Monlau, introductor de la disciplina en nuestro país, publicaría en 1860 un manual que alcanzó muchísimas ediciones, *Nociones de higiene doméstica y de gobierno de la casa*, que iniciaría toda una tradición que recogerían multitud de autores en manuales posteriores. A través de conocimientos sobre condiciones saludables de la vivienda, la ropa y su limpieza, el aseo del cuerpo, el régimen alimenticio y la higiene moral, se formaba a las mujeres como promotoras de la salud de las personas de su entorno y se ponía en marcha la mejora de las condiciones higiénicas y morales de la sociedad (Ballarín 2001).

Pero serán las denominadas “labores propias del sexo”, las labores del hogar propiamente dichas, la auténtica marca de identidad de la educación de la mujer decimonónica. Las obligaciones de la mujer en el hogar no entendían de clase social. Así lo expresaba Victoriano F. Ascarza en su obra *Higiene y economía*: “una madre de familia debe saber ejecutar todo lo que manda hacer. No hay posición social, por muy alta y rica que sea, que dispense a la mujer de ocuparse en las provisiones de la casa” (cit. en Hernando, 2006: 12). Durante todo el siglo, el horario dedicado a las labores significaba al menos un tercio del horario escolar de las niñas, una suma equivalente a la suma de las asignaturas de lectura, escritura y aritmética (Del Amo, 2009), aunque como afirma Ballarín (2001), realmente el tiempo dedicado era mucho mayor ya que, analizadas otras actividades, se observa que disciplinas como doctrina, moral, lectura, escritura y otras materias instructivas (gramática, aritmética, historia, ciencias naturales...) se dirigían y contribuían a la misma finalidad.

Un manual de urbanidad editado en 1875 y reeditado hasta bien entrado el siglo XX definía así las obligaciones de la niña en materia de labores:

aprended a hacer calceta y otras labores precisas, como el corte de camisas, de vestidos, el coser, bordar de varias especies, el manejo de la plancha y, en fin, todo lo que ensancha la instrucción de la mujer (cit. en Ballarín, 2001: 53).

Las labores de aguja no sólo eran el centro de currículo por el tiempo que a ellas se dedicaba, sino, sobre todo, porque se constituían en una actividad permanente a la que se recurría en los tiempos intermedios, o que se simultaneaba con el resto de tareas. Las niñas escuchaban a la maestra y a las otras compañeras mientras cosían, ya que, como indicaban los libros, no tener ocupadas las manos era fomentar la holgazanería (Ballarín, 2001).

Lejos de las polémicas de ilustrados y pedagogos sobre las capacidades de niñas y niños, las maestras defendían la enseñanza de las labores de manos para las niñas con argumentos pragmáticos, que procedían de su propio conocimiento sobre las dificultades a las que debían enfrentarse para ganarse la vida. La carta que una maestra de Santiago de Compostela envió a la Junta de Instrucción primaria quejándose de las condiciones de su escuela decía:

En el local designado no puede darse la enseñanza como se debe y los gastos que ésta ocasiona resultan infructuosos. Es lamentable que por carencia de luz al dejar las niñas la escuela vayan sin saber apenas coser, cuando esto es lo más útil y necesario que puede enseñarse en la Escuela Pública, ya como medio de ganarse el sustento a lo sucesivo ya también para alejarlas de la ociosidad a que muchas veces conduce la enseñanza de definiciones y teorías que nunca, la mayor parte, han de aplicar (cit. en Sarasúa, 2002: 297).

A estas labores del hogar se añaden lo que Escolano, recogiendo la terminología de la época, denomina como “lecciones de cosas”, un nuevo género que, basado en la observación y la experimentación, acercaba a las niñas al conocimiento de la naturaleza y de la técnica y al estudio de sus aplicaciones a la vida cotidiana, con especial atención a los usos domésticos. (Fig. 4).

A todo ello había que sumar, como no podía ser de otra manera, la formación religiosa. Los textos escolares, presentados en forma de relatos o de preguntas y respuestas, aproximaban a las niñas al conocimiento de las verdades y reglas de la religión y la comprensión de su utilidad. No obstante, como hemos visto ya, la religión católica no sólo se estudiaba como una asignatura específica sino que sus valores morales impregnaban todo el currículo.

Por último, si bien no forma parte de la educación propiamente dicha, no queremos dejar de mencionar aquí los cuentos y fábulas que de manera informal contribuían igualmente a inculcar en las jóvenes españolas el ideal de domesticidad burgués construido por la sociedad de aquel tiempo. Cuentos como *La niña corregida* de Pilar Sinués venían precisamente a confirmar esta tradición. En él, la perezosa y descuidada Enriqueta va a enmendarse por el castigo hasta adquirir los “hábitos hacendosos” que la llevarán a ser una “señorita distinguida”. En la misma línea, la casa Hernando publicó una colección de relatos en los que exaltaba la caridad y se condenaba el orgullo y las malas acciones de las niñas, invitándolas a la correspondiente rectificación moral, el castigo y el propósito de enmienda. Las fábulas por su parte, constituyeron un género clásico de la literatura moralizante de amplio uso en la

educación tradicional, que consiguieron penetrar en el imaginario colectivo de toda la sociedad del siglo XIX y comienzos del XX (Fig. 5).

A esta educación, propia de la escuela pública, habría que añadir la proporcionada por instituciones privadas o profesores particulares. La mayor parte de las mujeres pertenecientes a la España rural o a los incipientes núcleos proletarios urbanos, quedaban privadas de esta somera instrucción ya que no asistían a la escuela tanto por falta de locales como de costumbre. De esta manera, la práctica totalidad de las mujeres españolas instruidas a mediados del siglo XIX pertenecían a las clases media y alta, donde la educación se había convertido en signo externo de prestigio social. Las hijas de las familias más acomodadas solían educarse en casa con una institutriz, en los colegios de señoritas o en instituciones religiosas. La enseñanza ofrecida a estas mujeres ampliaba los conocimientos antes enunciados con ligeras nociones de otras materias (Historia, Arte, Geografía, Matemáticas, etc.) y con el aprendizaje de un idioma extranjero, generalmente francés. Junto a los conocimientos intelectuales, estas señoritas recibían una educación de adorno: baile, piano y buenos modales.

3. La lucha por una educación igualitaria. El caso de Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán

Si bien el modelo de domesticidad burgués que hemos analizado en las páginas precedentes tuvo una plena vigencia durante todo el siglo XIX, la llegada del Sexenio Democrático trajo nuevo aires para la educación de las mujeres⁸. Así, en estos últimos años del siglo XIX, este ideal femenino y de feminidad que había ido tejiéndose en torno a la mujer española a lo largo del todo el siglo empezó a resistirse desde una multiplicidad de perspectivas teóricas, a la vez que desde diversos espacios de la cultura. Escritoras, poetas

⁸ La preocupación por la educación femenina, como hemos mencionado ya, tiene antecedentes importantes que despuntan entre ciertos sectores sociales ilustrados en la segunda mitad del siglo XVIII, pero el auténtico impulso a la educación de la mujer vino propiciado por las nuevas ideas y la savia liberal que impregnó la sociedad española a partir de la revolución de 1868.

románticas, educadores krausistas, maestras y algún que otro político fueron los encargados de llevar a cabo esa tarea.

La labor de los krausistas, con Fernando de Castro a la cabeza, y de la Institución Libre de Enseñanza para promover el aumento del nivel educativo de las mujeres ha sido resaltada ya por numerosos investigadores que han dedicado su trabajo al estudio de la educación femenina en nuestro país⁹. A ellos se deben los primeros intentos por reformar la educación tradicional. Qué duda cabe de la importancia de iniciativas como el Ateneo Artístico y Literario de Señoras de Madrid, las Conferencias Dominicales para la educación de la mujer o la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, auténtico adalid de la cultura femenina durante la primera etapa de la Restauración.

Aunque estas iniciativas sólo beneficiaron en un principio a un corto número de mujeres, tuvieron una gran importancia por iniciar una revisión, por tímida que fuera, del concepto tradicional de la instrucción de la mujer (Scanlon, 1987). Sin embargo, el logro más importante de estos intelectuales fue probablemente despertar el interés por la cuestión de la educación femenina, extendiendo la conciencia de su necesidad. Reflejo de ello sería la celebración del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892 que, por primera vez, dedicó específicamente una sección, la quinta, a los “Conceptos y límites de la educación de la mujer y de la aptitud profesional de ésta”. La crónica que el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* haría en noviembre de 1892 destacaba que el tema de la Sección 5ª había sido de los que más parecía haber interesado a los congresistas. En concreto, decía el *Boletín*:

La 5ª sección (Educación de la Mujer) ha excedido a todas en movimiento, en concurrencia y en el interés despertado por sus discusiones. Nótese que es la

⁹ A este respecto puede consultarse Martín Gamero, A. (2006): La Institución Libre de Enseñanza y las mujeres. En Morant I. (dir.). *Historia de las mujeres en España y América Latina III. Del siglo XIX a los umbrales del XX* (pp. 487-503). Madrid: Cátedra; Madariaga, B. (2011): La educación de la mujer en el krausismo-institucionismo español. De Fernando de Castro a Manuel Ruiz de Quevedo. En Madariaga B., Mandado, R. E. y Sánchez-Gey, J. (eds.) *La Institución Libre de Enseñanza y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer*, (pp. 61-200), Santander: UIMP; y Ontañón, E. (2013): La educación de la mujer en el proyecto de la Institución Libre de Enseñanza. En García Velasco J. y Morales Moya, A. (eds.) *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos: Nuevas perspectivas (vol. II) La Institución Libre de Enseñanza y la cultura española* (pp. 477-485). Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos: Acción Cultural española.

primera vez que en España se trata en reunión pública y numerosa de aquel importantísimo problema; y ciertamente, el empeño con que se ha debatido da buena muestra de que empieza a preocupar a las gentes de cultura y, sobre todo, (lo que más importa), a las mismas mujeres. Estas, en efecto, han concurrido con grande y alta representación (cit. en Flecha, 2007b: 400).

No obstante, a pesar de estos primeros signos de cambio, no debemos ser excesivamente optimistas con respecto a la situación de la mujer. No hay que olvidar que estos temas preocupaban solamente a una minoría de intelectuales, la mayoría de los cuáles seguía además sin cuestionar el papel de la mujer en la sociedad. “Despertar en unos y arraigar en otros la firme convicción de que la mujer debe ser educada en una esfera más amplia que antes” decía Fernando de Castro en el discurso inaugural de las Conferencias sobre la educación de la mujer, pero “que ha de cumplir su destino en la vida” decía a continuación. Así lo reflejan también las votaciones celebradas tras la quinta sección del Congreso: el 75% estará a favor del derecho de la mujer a desarrollar todas sus facultades, un 66% apoyará que se le instruya en todos los grados de la enseñanza y sólo el 44% estará de acuerdo en que se incorpore a todas las profesiones (Ballarín, 1989).

Asimismo, a pesar de estos impulsos, la España decimonónica siguió contando con muy pocas mujeres de relieve que pusieran en entredicho las ideas dominantes sobre las capacidades y el papel social de la mujer, aunque su número iría creciendo a lo largo de todo el siglo. Es por ello que en las siguientes páginas queremos rescatar el pensamiento de dos mujeres que, ajenas a la Institución Libre de Enseñanza y los krausistas, aunque cercanas a algunos de sus miembros, lucharon de forma individual y decidida por la emancipación de la mujer. Dos mujeres que, yendo un paso más allá que los propios institucionistas, no sólo defendieron el derecho de la mujer a la educación, sino que, además, se atrevieron a cuestionar y a transgredir con sus propias experiencias vitales el modelo de mujer dominante en la sociedad. Me estoy refiriendo a Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán, las dos mujeres más representativas de la lucha por el derecho a la educación de la mujer de todo el siglo XIX.

3.1. Concepción Arenal (1820-1893)

Concepción Arenal, nacida en Galicia en 1820, fue una jurista, socióloga y pedagoga, defensora del derecho a la educación de las mujeres como elemento fundamental para su emancipación y dignidad. Criada en el seno de una familia liberal pasó su infancia entre Galicia y Cantabria, adonde se trasladó tras la muerte de su padre en 1829, y donde recibió una férrea educación religiosa. En 1834, a la edad de 14 años ingresó en una escuela para señoritas en Madrid donde recibió una educación “apropiada” para las jóvenes de su época: urbanidad y cortesía, francés y labores de costura propias del sexo. Siete años después, en contra de la voluntad de su madre, Concepción Arenal se convierte en la primera mujer que acude a la Facultad de Derecho de la Universidad Central –la actual Universidad Complutense– durante los cursos 1842-43, 1843-44 y 1844-45, aunque para conseguirlo tuviera que hacerlo como oyente y vestida con atuendo masculino y con una asistencia irregular para evitar ser descubierta.

Interesada en todos los asuntos de la sociedad que la rodeaba participó en numerosas tertulias políticas y literarias del Café del Iris, vistiendo también traje masculino para pasar inadvertida entre el público. En 1848 se casó con el también abogado y escritor Fernando García Carrasco, con quién colaboraría en numerosos proyectos, entre ellos en el periódico liberal *Iberia*, hasta que en 1857 quedó viuda y sin recursos económicos, por lo que tuvo que trasladarse a Asturias y después a Cantabria, donde entrará en contacto con Jesús de Monasterio, fundando en Potes en 1859 el grupo femenino de las Conferencias de San Vicente de Paúl para ayuda de los pobres. Dos años después, en 1861, la Academia de Ciencias Morales y Políticas la premió por su memoria *La beneficencia, la filantropía y la caridad*, convirtiéndose en la primera mujer premiada por la Academia. Asimismo, Arenal se convirtió también en la primera mujer en obtener el cargo de visitadora de cárceles de mujeres, que ostentó desde 1863 a 1865. En estos años, Arenal publicó *Cartas a los delincuentes* (1865) y *El reo, el pueblo y el verdugo o la ejecución de la pena de muerte* (1867), trabajos sobre las cárceles y la situación de los presos en los que demandó la reforma del Código Penal, que le otorgaron un reconocimiento

nacional e internacional. Asimismo, preocupada siempre por la situación de los más débiles, publicó en esta época *Oda a la esclavitud* (1866), premiada por la Sociedad Abolicionista de Madrid.

Su preocupación por la mejora de la situación de la mujer en la sociedad, le hizo aceptar, en 1668, el cargo de inspectora de Casas de Corrección de Mujeres y tres años después, en 1871, comenzó a colaborar con la revista *La Voz de la Caridad*, de Madrid, en la que escribió durante catorce años. En 1872 fundó la Constructora Benéfica, una sociedad dedicada a la construcción de casas baratas para obreros y poco después colaboró con la Cruz Roja del Socorro, poniéndose al frente de un hospital de campaña para los heridos de la guerra carlista en Miranda de Ebro.

Arenal mantuvo relaciones profesionales y de amistad con liberales y krausistas como Fernando de Castro, Gumersindo de Azcárate o Giner de los Ríos. Durante su fructífera vida escribió poesía, artículos de prensa y ensayos, ocupándose principalmente de la educación de la mujer en dos obras, *La Mujer del porvenir* (1869) y *La mujer de su casa* (1883), así como en gran número de capítulos del resto de sus obras como *Memoria sobre la igualdad* (1892), *La educación de la mujer* (1892), etc. Igualmente le dedicó una serie de artículos periodísticos en la ya citada *La Voz de la Caridad*.

Para Alda Blanco (1998), Arenal es, sin lugar a dudas, la pionera de los estudios teóricos y sociológicos acerca de la mujer en nuestro país. De hecho, autoras como Enriqueta Vila, han llegado a afirmar que el feminismo nació en España de la mano de Concepción Arenal (Vila, 2014). Ciertamente, junto con Emilia Pardo Bazán, fue la mujer que más abiertamente y con más fervor se atrevió a criticar el ideal de domesticidad. No en vano, desde joven, luchó por romper los cánones establecidos para la mujer, rebelándose contra la tradicional marginación de esta y reivindicando su igualdad con el hombre en todas las esferas sociales. No obstante, en sus inicios, Concepción Arenal mostró una posición un tanto conservadora que iría radicalizándose con el tiempo.

Arenal dedicará su primer libro, *La mujer del porvenir* (1869) a luchar en contra de los prejuicios que sumen a la mujer en lo que para ella es una triste situación de dependencia e ignorancia. Así, en esta primera obra se centrará en rebatir las teorías que desde la frenología defendían la supuesta inferioridad biológica de la mujer. Arenal rechazará las tesis de Gall defendiendo que no existen pruebas que corroboren la supuesta inferioridad biológica y mental de la mujer, mientras que sí las hay para demostrar que dicha inferioridad se basa en la nula o muy deficitaria educación recibida, pues a igual instrucción no existirían diferencias entre sexos:

Ni el estudio de la fisiología del cerebro, ni la observación de lo que pasa en el mundo, autorizan para afirmar resueltamente que la inferioridad intelectual de la mujer sea orgánica, porque no existe donde los dos sexos están igualmente sin educar, ni empieza en las clases educadas, sino donde empieza la diferencia de la educación (Arenal, 1993: 65).

Fue, pues, el derecho a la educación, la máxima preocupación de Concepción Arenal, y el argumento clave para rebatir las tesis sobre la inferioridad mental de la mujer. Sin embargo, en este primer tratado se podría decir que todavía se mantiene dentro de los esquemas de la domesticidad al no cuestionar el principio de separación entre lo público y lo privado, pues sustenta la premisa de que al ámbito idóneo para la mujer es el hogar. No obstante, en los siguientes años la autora irá radicalizando su pensamiento hasta afirmar en *La mujer de su casa* (1883) que

la mujer de su casa es un ideal erróneo, hemos dicho: señala el bien donde no está; corresponde a un concepto equivocado de la perfección, que es para todos progreso, y que se pretende sea para ella inmovilidad (...) Si semejante modo de ser podía constituir el ideal de la perfección en el castillo feudal, de ningún modo en la casa del ciudadano de un pueblo moderno, que es o tiene la pretensión de ser libre, y que necesita libertad (cit. en Jagoe, Blanco y Enríquez, 1998: 493)

En definitiva, Arenal consideraba un grave error inculcar a la mujer que su única misión era la de ser ama de casa y madre porque equivaldría a entender que por sí misma no podía ser nada más, y aniquilar en ella su yo moral e intelectual. Al igual que los krausistas, otorgará a la educación e instrucción de la mujer un papel fundamental e imprescindible para el progreso

de la sociedad. Dado que defendía que hombres y mujeres eran iguales en inteligencia y que el destino de la mujer no se reducía únicamente a ser madre y esposa, abogará decididamente por una educación igualitaria y un currículum único. Esta, sin lugar a dudas, será su principal preocupación y reivindicación a lo largo de toda su trayectoria. De hecho, en casi todos sus escritos dedica a la mujer un espacio defendiendo su independencia y, sobre todo, su derecho a una educación igual a la del hombre. Consecuentemente, Arenal defenderá también el derecho y la valía de la mujer para desempeñar todas las profesiones:

¿Qué se pensaría del que, sin haber estudiado, quisiera recetar u operar, y dijese al enfermo: «yo no sé medicina, ni cirugía, pero lo curaré a usted porque soy hombre»? Se pensaría en enviarle a un manicomio; y si el hombre, no por serlo, sino por lo que sabe, puede ejercer una profesión, a la mujer que sepa lo mismo que él ¿no le asistirá igual derecho? No creemos que pueden fijarse límites a la aptitud de la mujer, ni excluirla *a priori* de ninguna profesión, como no sea la de las armas, que repugna a su naturaleza, y ¡ojalá que repugnara a la del hombre! (Intervención de Concepción Arenal en el Congreso Pedagógico de 1892, en Flecha, 2007b: 423)¹⁰

3.2 Emilia Pardo Bazán (1851-1921)

Emilia Pardo Bazán nace en A Coruña en 1851 en el seno de una familia acomodada, culta y de talante liberal. Desde niña, la escritora tiene acceso a una educación privilegiada. Su madre le inculca la pasión por la lectura, por la que la niña mostrará desde muy pronto una excepcional afición. La familia pasa los inviernos en Madrid, donde asistirá como mediopensionista a un colegio francés, privado y laico, del que sin embargo no guardará buenos recuerdos por la escasa instrucción recibida. En Galicia su formación se completará con clases particulares de matemáticas, ciencias y piano –que ella exige que le sean conmutadas por clases de latín-. Sin embargo, parece que serán la extensa biblioteca de su padre y su habitual asistencia a las reuniones familiares los que más contribuyan a su educación.

Sin duda, esta educación tendrá una influencia fundamental en el posterior pensamiento de Doña Emilia. Según recoge la propia escritora en sus

¹⁰ En el citado artículo puede leerse la versión completa de su ponencia “La educación de la mujer” publicada en la revista *La Escuela Moderna*, año III, nº 24, marzo de 1893.

apuntes autobiográficos, de niña jugó con juguetes tanto de “niñas” como de “niños”, sin duda algo muy excepcional para la época. Además, desde adolescente muestra un claro convencimiento de la igualdad entre el hombre y la mujer que sin duda le fue imbuido por su progenitor, pues, según ella misma escribe, su padre le decía:

mira hija mía, los hombres somos muy egoístas, y si te dicen alguna vez que hay cosas que pueden hacer los hombres y las mujeres no, di que es mentira, porque no puede haber dos morales para los dos sexos” (cit. en Bravo Villasante, 1973: 16)

En la década de los setenta y de los ochenta su vida se reparte entre Madrid, Galicia y buena parte de Europa, visitando con frecuencia París, Londres, Italia, Alemania y Austria. Los primeros años de la década de los setenta son de aprendizaje y de consolidación de su vasta formación que había sido muy poco sistemática hasta el momento. En estos años entabla amistad con Giner de los Ríos quien será para ella un permanente estímulo y referente de su feminismo. En esta década se inicia también en la escritura comenzando a publicar en la *Revista Compostelana* artículos de divulgación científica. A finales de los 70 inicia su carrera novelística, levantando un gran revuelo y suscitando el reproche de carlistas, conservadores, liberales y republicanos, unidos en un frente común ante una mujer que se permitía invadir ámbitos y temas que eran de “exclusivo patrimonio masculino”. Con la publicación de *La cuestión palpitante* las críticas lloverán sobre doña Emilia, echándosele en cara su condición de esposa, de madre y de católica. Su propio marido, proveniente de una familia tradicionalista, le impedirá seguir escribiendo, ante lo que ella, en una decisión sorprendente para la época, optará por su profesión.

El año de 1889 es clave en la biografía de Pardo Bazán. Es una época en la que la escritora reflexiona sobre de su propia condición femenina y sobre la situación de la mujer en la sociedad. Sus propias vivencias personales y profesionales –la separación de su marido, su romance con Galdós, el rechazo de su candidatura para la Academia de la Lengua, etc.- hacen que este año sea fundamental en la toma de conciencia de la escritora sobre la situación de las mujeres en la sociedad española. Ese mismo año, la revista inglesa

Fortnightly Review le encarga un estudio sobre la mujer española que será posteriormente publicado en *La España Moderna*. Según Guadalupe Gómez Ferrer (1999), Pardo Bazán es completamente consciente del revuelo que el tema puede suscitar en nuestro país y por eso se decide a publicarlo en castellano, tratando de llamar la atención sobre la “cuestión de la mujer” como uno de los grandes males de nuestro país. En el citado estudio la escritora describirá a la mujer española como “la más rezadora, dócil e ignorante” (Pardo Bazán, 1999: 85).

Pardo Bazán se quejará a lo largo de toda su vida de que la mujer española es el producto y la víctima de una educación precaria, considerando que “la liberación de la mujer sólo puede lograrse por medio de una educación completa y sólida que la libere por fin de su eterno infantilismo” (cit. en Teixido Infante, 1990: 322).

La autora criticará agriamente al sistema liberal por no haber tenido en cuenta a la mujer:

El cambio social tenía que traer, como ineludible consecuencia, la evolución del tipo femenino; y lo sorprendente es que el hombre de la España nueva, que anheló y procuró ese cambio radicalísimo, no se haya resignado aún a que, variando todo –instituciones, leyes, costumbres y sentimiento–, el patrón de la mujer también variase. Y no cabe duda: el hombre no se conforma con que varíe o evolucione la mujer. Para el español, por más liberal y avanzado que sea, no vacilo en decirlo, el ideal femenino no están en el porvenir ni aún en el presente, sino en el pasado. La esposa modelo sigue siendo la de cien años hace (...) Para el español, todo puede y debe transformarse; sólo la mujer ha de mantenerse inmutable y fija como la estrella polar (...) Preguntad al hombre más liberal de España qué condiciones tiene que reunir la mujer según su corazón, y os trazará un diseño muy poco diferente del que delineó Fray Luis de León en *La perfecta casada*, o Juan Luis Vives en *La institución de la mujer cristiana*, si ya no es que remontando más la corriente de los tiempos sube hasta la Biblia (Pardo Bazán, 1999: 87)¹¹.

Su gran caballo de batalla será que la mujer deje de ser considerada, educada y valorada en función del varón. Ahí reside para la escritora el gran error común: “no considerarla en sí, ni por sí, ni para sí, sino en los otros, por los otros y para los otros” (Pardo Bazán, 1999: 194). Debe educarse a la mujer

¹¹ Fragmento correspondiente a la publicación *La mujer española* que puede consultarse en el trabajo de Gómez Ferrer al que se hace referencia.

como fin y no como medio, para persona y no para madre, para su propio desarrollo y no como transmisora de enseñanza a sus hijos, pues “el ser humano no es un árbol frutal, que sólo se cultive por la cosecha” (cit. en Flecha, 2007b: 401). Por ello, frente a una educación basada en la obediencia, la pasividad y la sumisión –a la que, en rigor, “no puede llamarse *educación* sino *doma*”- defiende una educación asentada en la instrucción, la reflexión, la libre iniciativa y la plena responsabilidad. Aun suponiendo que la educación completa y racional de la mujer fuese perjudicial para ella, dice doña Emilia a sus detractores, “habría que dársela so pena de declarar preferible a la cultura y la civilización el estado de barbarie primitiva” (Pardo Bazán, 1999: 149).

En los inicios de la década de los noventa, fundará el *Nuevo Teatro Crítico* donde denunciará incansablemente las desigualdades que se mantienen en la sociedad española en el ámbito de la educación. La escritora pensaba que el atraso del país tenía mucho que ver con la deficiente y mala educación de las mujeres y por ello se ve en la obligación moral de denunciarlo. En su intervención en el Congreso Pedagógico de 1982 reclamará que la educación sea idéntica para los dos sexos, defendiendo abiertamente el libre acceso de la mujer a la enseñanza oficial, y como lógica consecuencia, que se le permita ejercer las carreras y desempeñar los puestos a que le den opción sus estudios y títulos académicos.

Emilia Pardo Bazán mantendrá durante toda su vida una actitud militante y constante en la búsqueda de la igualdad. En 1916 será nombrada Catedrática de Lenguas Neolatinas de la Universidad Central con el voto en contra de todo el claustro. Así, Pardo Bazán se convertirá en la primera catedrática de nuestro país, al igual que había sido la primera socia del ateneo, la primera presidenta de la Sección de Literatura y la primera profesora de la Escuela de Estudios Superiores, si bien nunca llegará a alcanzar el sillón de la Academia. Las negativas de puestos y reconocimientos por su condición de mujeres exasperarán sobremanera a la escritora gallega que escribirá de Concepción Arenal:

Si el espíritu de doña Concepción Arenal lo hubiese encerrado la naturaleza en un cuerpo varonil, a los cuarenta años sería Doña Concepción catedrático, diputado varias veces, director general (por lo menos), académico de varias

Academias y personaje influyentísimo y renombrado, en premio de sus merecimientos y de la extensión de su cultura en ciertos ramos de las ciencias políticas y morales (en Jagoe, Blanco y Enriquez, 1998: 509).

Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán se convertirían así en dos auténticas abanderadas de la defensa de la educación femenina durante el siglo XIX y principios del siglo XX. Sintetizando mucho, podríamos afirmar que defendieron tres ideas fundamentales:

- No hay diferencia intelectual entre hombres y mujeres. Las desigualdades se deben a una educación diferenciada y muy precaria en el caso de la mujer
- Hombres y mujeres tienen derecho a recibir el mismo tipo de educación. La educación de la mujer debe ser racional y no estar orientada a su función doméstica, la cuál es puesta a su vez en entredicho.
- Las mujeres tienen derecho a desempeñar todo tipo de profesiones (a excepción de las armas en el caso de Concepción Arenal) y por tanto a realizar los estudios superiores que las capaciten para ello.

A pesar de la importancia fundamental que estas dos intelectuales tuvieron en la lucha por los derechos de la mujer, y muy especialmente en su derecho a la educación, la historia no les ha reconocido el lugar que se merecen. La propia Pardo Bazán expresó ya su enfado en este sentido tras el homenaje que se rindió a Concepción Arenal después de su muerte. En él se llevaron a cabo tres lecturas en su memoria, “encomendadas a tres personas de reconocida competencia”, sobre las ideas penitenciarias, sociales y sobre la personalidad literaria de doña Concepción.

La distribución es excelente, pero noto un vacío: debiera haberse concedido lugar aparte a las ideas de Concepción Arenal acerca de la mujer; ideas importantísimas, no solo por la curiosa evolución que sufrieron y por la autoridad y mérito de quien las profesaba, sino porque afectan al destino de un número de personas infinitamente mayor que, verbigracia, el de los presos en las cárceles y penados en presidios. La mujer es más de medio género humano (...) se entiende que cuanto afecte al destino general de la mujer reviste importancia superior a la de otras cuestiones (Pardo Bazán, 1999: 198).

Y lo que es peor, “la omisión, a mi entender, es calculada” decía doña Emilia:

Los panegiristas de doña Concepción, deseosos de apartar espinas y de conciliar voluntades, observo que pasan como sobre ascuas por ese aspecto de su obra, tal vez el más hermoso, pero sin género de duda el que menos probabilidades tiene hoy por hoy de captarse la benevolencia y el asentimiento de la muchedumbre (...) advierto la tendencia a prescindir de las ideas emancipistas (...) a no nombrarlas, a esconderlas como un delito... y el empeño pueril de retratarla consagrada a las que en los padrones y cédulas de vecindad se llaman por antonomasia labores de su sexo, haciendo de la autora de *La mujer de su casa* un tipo de esos que ella misma calificó de ideal erróneo (Pardo Bazán, 1999: 199).

A este silenciamiento y tergiversación, seguiría un escaso reconocimiento motivado por los prejuicios derivados de su condición social y económica. Los más compasivos llegarían a concederles cierto favor pensando que para ser mujeres en la época en que vivieron no pudieron haber hecho más. Afortunadamente, en los últimos tiempos su figura ha comenzado a revisarse y ha empezado a reconocerse y valorarse la importante labor que estas dos mujeres llevaron a cabo en favor de los derechos de la mujer, y muy especialmente en pro de una educación igualitaria.

IV. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar a lo largo de todo el trabajo, el sexismo aún presente en el sistema educativo español hunde prácticamente sus raíces en el mismo nacimiento de la escuela moderna. La sociedad patriarcal de aquel momento estableció distintas funciones sociales para hombres y mujeres, y consecuentemente, una educación diferenciada para ambos, en función de los distintos papeles que les tocaba desempeñar en la sociedad. Los contenidos íntimamente relacionados con la función de madre y esposa que les estaba reservada a las mujeres vertebraron y monopolizaron los currículos escolares, dejando un espacio mínimo, y en muchas ocasiones inexistente, a los contenidos propiamente intelectuales. Como consecuencia, las tasas de analfabetismo femenino, si bien irían decreciendo lentamente según avance el

periodo contemporáneo, se mantendrían en cotas altísimas hasta bien entrado el siglo XX.

Sin embargo, frente a un modelo dominante, se alzaron voces discordantes que trabajaron y lucharon por el derecho de la educación a las mujeres en el sentido más amplio de la palabra. No obstante, estas voces no siempre estuvieron acompañadas de un cuestionamiento de los roles asignados a hombres y mujeres en la sociedad, sino que, las más de las veces, se acomodaron al discurso dominante, subordinando la educación de la mujer al beneficio del propio sistema.

No obstante, si bien resultaron aún mucho más minoritarias, también se alzaron entre esas voces discordantes algunas que reclamaron para las mujeres una educación en igualdad de condiciones que el hombre como un derecho propio y en beneficio de la mujer misma. Y entre ellas, como no podía ser de otra manera, se incluyeron también las de las propias mujeres, aunque su labor haya quedado muchas veces oculta a los ojos de la historia. Entre estas mujeres hemos querido destacar a Concepción Arenal y Emilia Pardo Bazán por su clarividencia y su brillantez a la hora de analizar la situación de la mujer y su enconada defensa de la educación femenina. Dos mujeres excepcionales para su época, que se vieron indudablemente beneficiadas por una educación absolutamente privilegiada a los que la inmensa mayoría de la población no tenía oportunidad de acceder.

Aún así, a pesar de la existencia de personalidades tan lúcidas como la de estas dos mujeres, habría que esperar muchos años para que las cosas comenzasen a cambiar. Así, si bien los debates que tuvieron lugar a finales del XIX sobre el carácter de la educación femenina comenzaron a ir dando poco a poco sus frutos, los acontecimientos políticos del XX, marcados por la guerra civil y la posterior dictadura franquista, harían que la llegada de una educación igualitaria no llegase hasta la década de los 70. Sin embargo, como hemos indicado ya, aún quedan rémoras de esta escuela segregada en la educación actual que, aunque sutiles, impiden la implantación de una verdadera escuela coeducativa. Y esa es una de las principales tareas que los docentes del futuro tenemos por delante.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Agirre, A. (2002). Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia. En González A. y Lomas, C. (eds.) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, pp. 183-192.
- Anguita Martínez, R. (2001). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14 (1), pp. 43-51.
- Arenal, C. (1993). *La mujer del porvenir*. Madrid: Castalia.
- Aresti, N. (2001). *Médicos, donjuanes y mujeres modernas: los ideales de feminidad y masculinidad en el primer tercio del siglo XX*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Azorán Abellán, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. En *Ensayos: claves para una educación inclusiva*, 29 (2), pp. 159-174.
- Ballarín Domingo, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (8), pp. 245-260.
- Ballarín Domingo, P. (1993). La educación contemporánea de las mujeres. En Guereña, J. L., Ruiz Berrio, J. y Tiana Ferrer, A. *Historia de la educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 173-190.
- Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España Contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Ballarín Domingo, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (26), pp. 143-168.
- Bravo-Villasante, C. (1973). *Vida y obra de Emilia Pardo Bazán*. Madrid: Magisterio Español.

- Calvo Salvador A., Susinos Rada, T. y García Lastra M. (2009). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, (354), pp. 549-573.
- Cantero Rosales, M. A. (2007). De “perfecta casada” a “ángel del hogar” o la construcción del arquetipo femenino en el siglo XIX. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, (14), pp. 1-54.
- Cantizano Márquez B. (2004). La mujer en la prensa femenina del XIX. *Ámbitos*, 11-12, pp. 281-289.
- Capel Martínez, R. M. (1982). *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Dirección General de Juventud y Promoción Socio-Cultural.
- Capel Martínez, R. M. (1989). El modelo de la mujer en España a comienzos del siglo XX. En *Actas de las VII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria: Mujeres y hombres en la formación del pensamiento occidental*, vol. II. Madrid: Universidad Autónoma, pp. 311-320.
- Capel Martínez, R. M. (2007). Mujer y educación en el Antiguo Régimen. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (26), pp. 85-100.
- Carreño Rivero, M. y Colmenar Orzaes, C. (1990). Lo que piensan las mujeres de los problemas de su educación en la España de fines del siglo XIX. En *VI Coloquio de Historia de la Educación. Mujer y educación en España. 1868-1975*. Santiago: Universidad de Santiago, pp. 95-103.
- Del Amo, M. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la amiga a la universidad. *Participación educativa*, (11), pp. 8-22.
- Del Amo, M. C. (2010). *Mujer, familia y trabajo: Madrid 1850-1900*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Díaz Paniagua, N. (2014). Mujer y educación. *Sociedad: boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*, (13), pp. 11-14.

- Escolano, A. (2001): *El pensil de las Niñas*, Madrid: EDAF.
- Espigado, G. (2006). Las mujeres en el nuevo marco político. En Morant, I. (coord.) *Historia de las Mujeres en España y América Latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX*. Madrid: Cátedra, vol. III, pp. 27-60.
- Fernández Valencia, A. (2006). La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades. En Morant, I. (coord.) *Historia de las Mujeres en España y América Latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX*. Madrid: Cátedra, vol. III, pp. 427-450.
- Ferrer Pérez, V. A. y Bosch Fiol, E. (2003). Sobre la supuesta inferioridad intelectual de las mujeres: el caso de las teorías frenológicas en el siglo XIX. *Clepsydra: revista de estudios de género y teoría feminista*, (2), pp. 119-136.
- Flecha García, C. (1990). La educación de las niñas en los reglamentos escolares de finales de siglo. En *VI Coloquio de Historia de la Educación. Mujer y educación en España. 1868-1975*. Santiago: Universidade de Santiago, pp. 427-436.
- Flecha García, C. (1996). Los "estudios para la mujer" en la España decimonónica. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (12), pp. 277-288.
- Flecha García, C. (2003). La Historia de la Educación de las Mujeres como campo de investigación. En Jiménez Eguizábal A. et al. *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación: Burgos, 18-21 de junio 2003*. Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, pp. 977-990.
- Flecha García, C. (2006): Mujeres en Institutos y Universidades. En Morant, I. (coord.) *Historia de las Mujeres en España y América Latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX*. Madrid: Cátedra, vol. III, pp. 455-504.

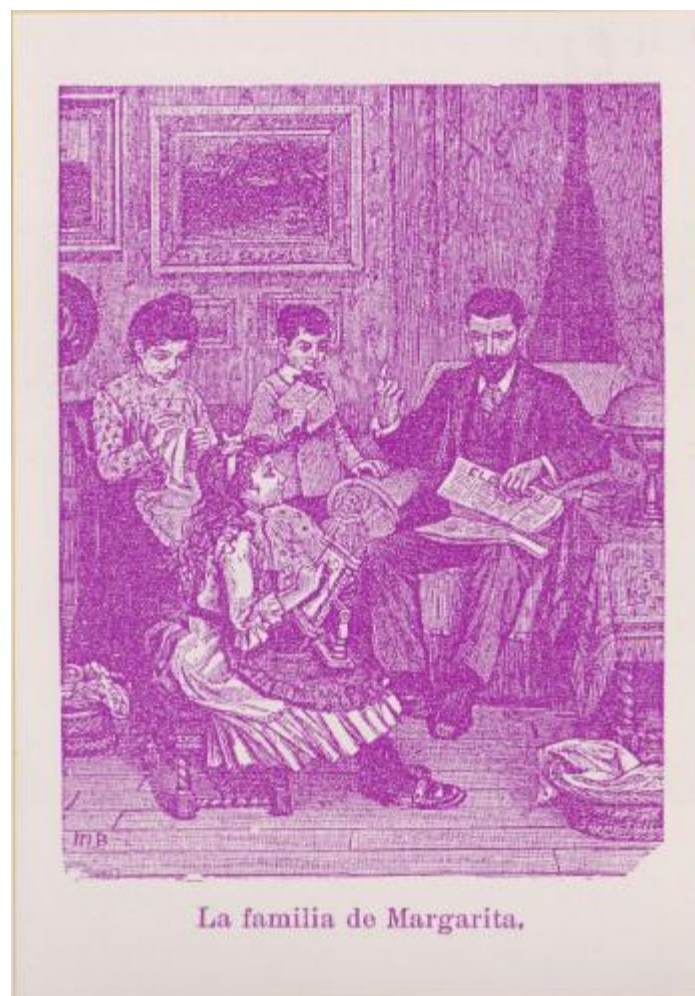
- Flecha García, C. (2007a). Presentación. Historia y genealogía en la educación de las mujeres. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (26), pp.27-37.
- Flecha García, C. (2007b). Lo que piensan las mujeres acerca de su educación. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (26), pp. 395-435.
- Flecha García, C. (2014). Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias. *Aéreas: Revista internacional de ciencias sociales*, (33), pp. 49-60.
- García Lastra, M. (2005). Mujer y educación ¡cómo hemos cambiado! En García Lastra, M. (coord.) *Mujeres ante el siglo XXI: logros, problemas y retos: un enfoque multidisciplinar*. Santander: Consejo de la Mujer de Cantabria, pp. 85-101.
- García Lastra, M., Calvo Salvador, A. y Susinos Rada T. (eds.) 2008. *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid: Narcea.
- García Lastra, M. (2010). Género y sexismo en la escuela. En Feito R. (coord.) *Sociología de la educación Secundaria*, Barcelona: Graó, pp. 123-138.
- Gómez Ferrer, G. (2006). La apuesta por la ruptura. En Morant, I. (coord.) *Historia de las Mujeres en España y América Latina. Del siglo XIX a los umbrales del XX*. Madrid: Cátedra, vol. III, pp. 143-180.
- Hernández Sandoica, E. (2004). Historia de las mujeres e historia de las relaciones de género. En Val de Valdivieso, M. I. et al (coords.) *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, pp. 29-55.
- Hernando Bayón, A. (2006). *La niña bien educada: (una aproximación a la educación de las niñas en los manuales escolares, 1900-1975*. Albacete: Centro de Profesores

- Jagoe C., Blanco A. y Enríquez, C. (1998). *La mujer en los discursos de género: texto y contextos en el siglo XIX*. Barcelona: Icaria.
- Lacalzada de Mateo, M. J. (1994). *La otra mitad del género humano, la panorámica vista por Concepción Arenal (1820-1893)*. Málaga: Universidad.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En González A. y Lomas, C. (eds.) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, pp.193-222.
- Pardo Bazán, E. (1999). *La mujer española y otros escritos*. Madrid: Cátedra.
- Parreño Arenas, E. (2011). Mujer y educación. Una mirada sobre la educación femenina durante el siglo XIX. *III Congreso virtual sobre historia de las mujeres (del 15 al 31 de octubre del 2011)*, pp. 1-50.
- Perrot, M. (1989). La mujer en el discurso europeo del siglo XIX. En *Actas de las VII Jornadas de Investigación Interdisciplinaria: Mujeres y hombres en la formación del pensamiento occidental*, vol. II. Madrid: Universidad Autónoma, pp. 115-127.
- Rousseau, J. J. (2013). *Emilio*. Madrid: EDAF.
- Scanlon, G. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (6), pp. 193-208.
- Scanlon, G. (1990). Nuevos horizontes culturales: la evolución de la educación de la mujer en España 1868-1900. En *VI Coloquio de Historia de la Educación. Mujer y educación en España. 1868-1975*. Santiago: Universidade de Santiago, pp. 721-740.
- Schopenhauer, A. (2009). *Parerga y Paralopómena II*. Madrid: Trotta.
- Subirats, M. (1988). *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- Santallana López, M. (1995). *Concepción Arenal y el feminismo católico español*. A Coruña: Edicios do Castro.
- Sarasúa García, C. (2002). Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX. *Cuadernos de historia contemporánea*, (24), pp. 281-300.
- Simón Rodríguez, M. E. (2010). *La igualdad también se aprende: cuestión de coeducación*. Madrid: Narcea.
- Teixido Infante, (1990). Exigencia de educación para la mujer en Emilia Pardo Bazán. En *VI Coloquio de Historia de la Educación. Mujer y educación en España. 1868-1975*. Santiago: Universidade de Santiago, pp. 318-326.
- Tomé González, A. (2002). Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa. En González A. y Lomas, C. (eds.) *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, pp. 169-182.
- Vila Vilar E. (2014). Concepción Arenal, feminista y abolicionista. *Boletín de la Real academia Sevillana de Buenas Letras: Minervae Baeticae*, (42), pp. 311-321.

ANEXO

Fig. 1. Portada interior del libro *Lecciones de una madre*, de Saturnino Calleja (1909)



Fuente:

Escolano, A. (2001): *El pensil de las Niñas*, Madrid: EDAF.

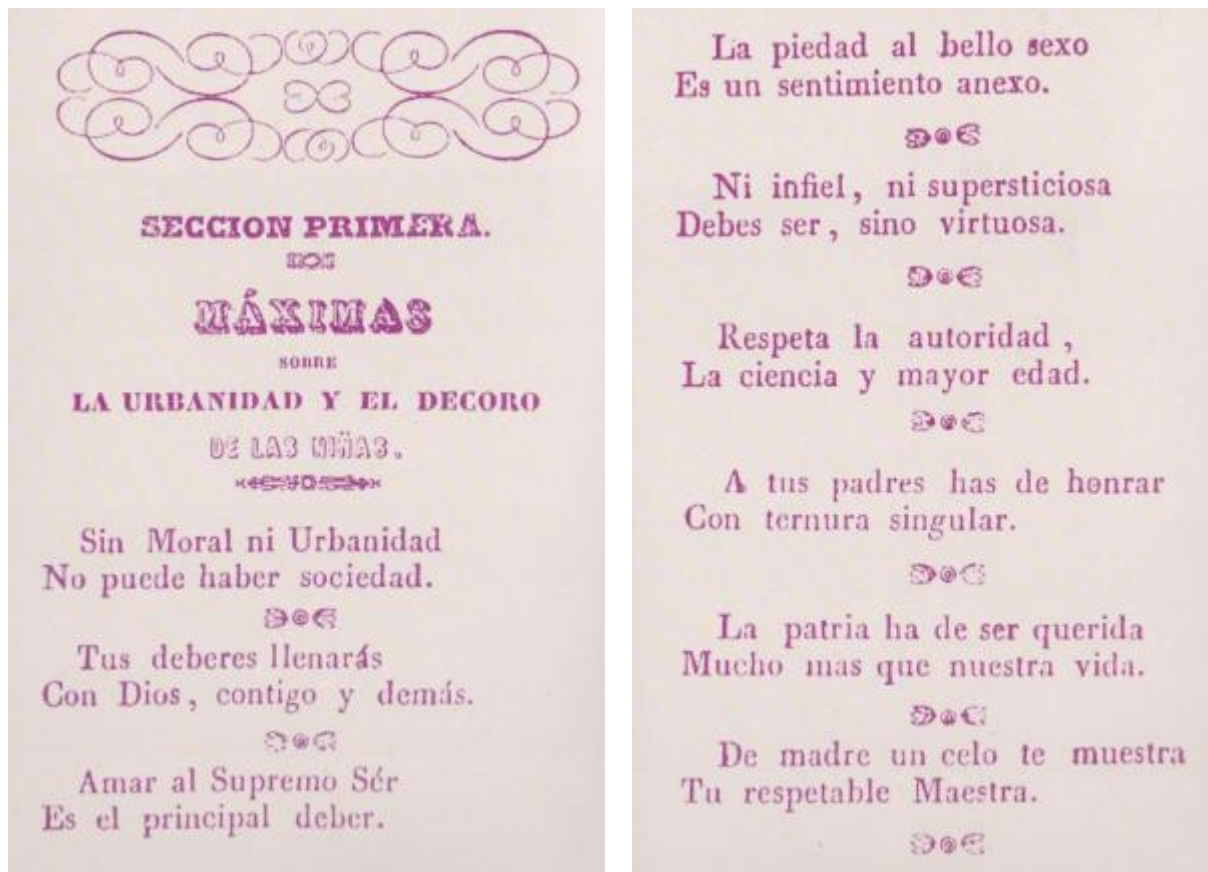
Fig. 2. Cartilla Moderna de Urbanidad de FTD en la que se representan los comportamientos aceptados y rechazados por la sociedad en distintas situaciones de la vida cotidiana.



Fuente:

Escolano, A. (2001): *El pensil de las Niñas*, Madrid: EDAF.

Fig. 3 pensil de las niñas y principios de urbanidad y decoro propios del bello sexo puestos en verso. José Codina (1846)



Fuente:

Escolano, A. (2001): *El pensil de las Niñas*, Madrid: EDAF.

Fig. 4. Las Ciencias en la Escuela. Aurelio rodríguez Charentón (1926).



Fuente:

Escolano, A. (2001): *El pensil de las Niñas*, Madrid: EDAF.

Fig. 5. La niña maulera



Fuente:

Escolano, A. (2001): *El pensil de las Niñas*, Madrid: EDAF.